

Ponencia 1

UN ENFOQUE PROCEDURAL PARA COMPRENDER LOS PROCESOS COGNITIVOS Y DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

Manrique, María Soledad.

solemanrique@yahoo.com.ar

CIIPME (CONICET) - UBA

Resumen

¿Cómo se puede favorecer el cambio en las prácticas pedagógicas en docentes que tienen años de ejercicio en el aula? Y más concretamente cómo acercarles a los docentes los resultados de las investigaciones que pueden fundamentar la necesidad de este cambio en sus prácticas sin que resulten externos y sean vividos como un ataque a sus propias modalidades de interpretar su entorno y a su modo de actuar? El presente trabajo busca responder a estas preguntas mostrando parte del proceso que tuvo lugar en un taller grupal que formaba parte de un dispositivo de formación para docentes de nivel inicial que trabajan en escuelas en situación de vulnerabilidad social. Se trata de docentes que pudieron, en el curso de 4 meses, transformar en cierta medida sus prácticas y sus modos de comprender su intervención en ellas. (Manrique, 2012; Manrique & Borzone, 2012; Manrique, 2014; Manrique & Sanchez Abchi, 2015; Manrique & Mazza, 2015).

El dispositivo de formación VERSE PARA ENSEÑAR A COMPRENDER Y A RELATAR UNA EXPERIENCIA tenía como objetivo promover en las docentes participantes la construcción de estrategias que promovieran el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en actividades áulicas relacionadas con la narrativa como lo son la lectura de cuentos y los relatos de experiencias personales. Fue diseñado y llevado a la práctica en el marco de un proyecto de investigación – acción con base en CONICET, en que se analiza la profesionalización docente (Ardoino, 2005).

Para este trabajo se seleccionaron dos de los siete talleres grupales que tuvieron lugar en el marco de este dispositivo, en los que se empleó una estrategia que nos interesa focalizar: se trata de instalar a los docentes en el rol de alumnos, para que experimenten lo mismo que sus alumnos experimentan, y desde allí lo comprendan y puedan construir estrategias para acompañar ese proceso. Para su análisis se combinó el análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2010) con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

Los resultados muestran como características principales de estos talleres:

- Que se parte de un proceso real que las participantes llevan a cabo, que es isomórfico con el proceso que se espera lleven a cabo los niños durante la actividad.
- Las docentes ocupan el lugar o rol del niño y la formadora el lugar de las docentes.

- El referir a actividades que se están realizando en el mismo momento con las maestras, le otorga un anclaje fuerte a la explicación de conceptos complejos, que resulta, pues, fácil de comprender.
 - Las dificultades que surgen en la actividad que se propone a las docentes permiten ejemplificar las posibles dificultades que pueden enfrentar los niños.
 - Los momentos de análisis, de metacognición y de acción -de realización de actividades - se alternan espiraladamente dando lugar a la posibilidad de reflexión como vuelta sobre la propia acción bajo dos formas posibles: la metacognición o el análisis. En ambas instancias de reflexión la formadora aporta conceptos que funcionan como herramientas heurísticas para poder comprender y dar cuenta de la situación sobre la que se reflexiona.
 - Las estrategias que se espera que las docentes empleen para andamiar el desarrollo infantil no se presentan, pues, como una norma o como una serie de consejos, sino que tiene lugar una argumentación en el sentido de un intento por parte de la formadora de mostrar a las docentes los efectos del empleo de ciertas estrategias, haciendo que las mismas se experimenten, en lugar de enunciarlas. Las estrategias, toman aquí el sentido de herramientas de acción, de alternativas posibles que deben ser evaluadas a la luz de sus efectos pragmáticos, es decir de su capacidad para favorecer determinados procesos en los niños en cada contexto concreto.
- Nuestra hipótesis general es que este modo de presentación del conocimiento permite amalgamar lo teórico, lo práctico y lo técnico, lo procedural y lo declarativo. Y que en este entramado las docentes pueden valorar sus propios conocimientos basados sobre todo en la experiencia y dar lugar a los nuevos aportados por la teoría, apropiándose de ellos como herramientas para analizar su acción.

Palabras clave: Formación, Transformación, Conocimiento Procedural, Conocimiento Declarativo.

Abstract

The following paper focuses on the way knowledge is presented at a teacher education course. Spreading from the question about the best way to promote access to theoretical knowledge to in-service teachers we analyzed a course that focused on teacher intervention in personal narrative telling and story telling in kindergarten. The course was based on a reflection- on- action process. 2 of the 7 group meetings that were part of the course were analyzed employing the Multireferenced Analysis (Souto, 2010) and the Process of Constant Comparison (Glaser & Straus, 1967). The results showed the features this way of presenting knowledge assumed, particularly related to the possibility of experiment situations instead of just talking about them.

The stages of analysis, metacognition and activities performed alternate in a spiraled way allowing the possibility to reflect. The concepts work as heuristic tolls that help understand the

experimented situations. The strategies that are expected to be employed by the teachers to scaffold children's development are not presented as advice or a norm, but they are deduced from the experience of the activity in which teachers take the part of children and the teacher educator the part of the teachers.

Keywords: Teacher Education, Transformation, Procedural Knowledge, Declarative Knowledge.

TRABAJO COMPLETO

¿Cómo se puede favorecer el cambio en las prácticas pedagógicas en docentes que tienen años de ejercicio en el aula? Y más concretamente cómo acercarles a los docentes los resultados de las investigaciones que pueden fundamentar la necesidad de este cambio en sus prácticas sin que resulten externos y sean vividos como un ataque a sus propias modalidades de interpretar su entorno y a su modo de actuar? El presente trabajo busca responder a estas preguntas mostrando parte del proceso que tuvo lugar en un taller grupal que formaba parte de un dispositivo de formación para docentes de nivel inicial que trabajan en escuelas en situación de vulnerabilidad social. Se trata de docentes que pudieron, en el curso de 4 meses, transformar en cierta medida sus prácticas y sus modos de comprender su intervención en ellas. (Manrique, 2012; Manrique & Borzone, 2012; Manrique, 2014; Manrique & Sanchez Abchi, 2015; Manrique & Mazza, 2015).

El dispositivo de formación VERSE PARA ENSEÑAR A COMPRENDER Y A RELATAR UNA EXPERIENCIA tenía como objetivo promover en las docentes participantes la construcción de estrategias que promovieran el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en actividades áulicas relacionadas con la narrativa como lo son la lectura de cuentos y los relatos de experiencias personales.

Fue diseñado y llevado a la práctica en el marco de un proyecto de investigación – acción con base en CONICET, en que se analiza la profesionalización docente (Ardoino, 2005) desde tres dimensiones: la dimensión de las transformaciones subjetivas, la dimensión de las transformaciones en las prácticas de enseñanza, la dimensión del dispositivo de investigación-formación mismo y sus características. Este trabajo se centra particularmente en esta última.

Conceptos marco – La formación como transformación y el dispositivo de formación

Se partió de una **concepción de formación** que designa simultáneamente dos procesos: del lado del sujeto en formación un proceso de transformación subjetiva singular (Ferry, 1997); del lado del formador el apoyo o intento de acompañar y favorecer esta transformación, a partir de constituirse en mediador de este proceso de desarrollo personal. Partimos asimismo de algunos supuestos teóricos, entre los cuales es fundamental mencionar los siguientes: la formación es un

proceso que dura toda la vida. La “profesionalización” (Ardoino, 2005) es una de las formas que puede asumir la formación en el caso de docentes en ejercicio. La profesionalización involucra siempre una transformación subjetiva que responde a un interés personal - aunque no siempre consciente - que tendrá un correlato en la modificación de las prácticas de enseñanza que no es lineal.

De este supuesto se desprenden dos consecuencias: En primer lugar, la relación entre formación y prácticas docentes no puede ser pensada como una relación de causa – efecto. La transformación subjetiva es, pues, necesaria pero no suficiente para que tenga lugar un cambio en las prácticas.

En segundo lugar, la formación no puede ser planteada como algo externo, que se le “ofrece” al docente sino que debe de alguna manera responder a sus inquietudes, a sus preguntas, a sus necesidades. Esta concepción de formación pone el acento en la necesidad de formación identificada por el propio sujeto en formación y convertida en demanda, lo cual implica que como formadores no tendrá mucho sentido impartir conocimientos que los sujetos en formación no consideran necesarios o importantes. En este sentido, en el caso sobre todo de docentes en ejercicio, quienes ya cuentan con herramientas que les permiten desempeñar sus tareas con relativa asiduidad, la primera tarea para nosotros como formadores es que los docentes identifiquen sus propias necesidades de formación. Estas inquietudes no podrán entonces provenir simplemente de los resultados que las investigaciones han arrojado, por más interesantes que estos sean. Es decir que la formación como mediación del desarrollo profesional docente no consistirá en un proceso de transmisión de información sino más bien en el de favorecer la capacidad de reflexionar sobre el propio quehacer y lo que este genera en términos de oportunidades de aprendizaje para los niños, y a partir de esa reflexión construir otros modos posibles de hacer.

La reflexión sobre el propio desempeño es entendida aquí como una tarea que involucra procesos cognitivos, meta-cognitivos y emocionales ligados al cuestionamiento personal cotidiano en situaciones concretas a partir de preguntas como: ¿Qué pretendo lograr en términos de aprendizaje en esta actividad? ¿Lo consigo? ¿A qué responde esto que estoy haciendo, en qué se fundamenta? ¿A quién sirve este aprendizaje? ¿Para qué le sirve? ¿Hay otras formas posibles de lograrlo?

Desde el punto de vista del sujeto en formación, el desarrollo de la competencia profesional entendida como un saber hacer, un saber ser y un saber, que involucra información pero no de modo exclusivo, implica un aprendizaje procedural y no solo declarativo que es posible a través de la reflexión.

Ahora bien, cualquier tipo de reflexión implica, además de la toma de distancia, la posibilidad de hacer foco en determinadas cuestiones, que por ser desconocidas o inoportunas pueden quedar

totalmente invisibilizadas para la persona. Es decir, parte del reflexionar implica ubicar una serie de preguntas que seleccionan aquello que se observa, apuntan a determinados contenidos y ocultan otros. En este sentido decimos que la reflexión sobre la propia acción se asienta en categorías, es decir conceptos. Estos conceptos pueden provenir de la experiencia, del sentido común y de teorías científicas. Cada persona puede ser más o menos consciente de los conceptos de los que se vale para interpretar el ambiente que la rodea.

La reflexión sobre la acción tal como la entendemos implica, pues, dos tipos de procesos diferentes. Por un lado el darse cuenta de cuáles son los supuestos que subyacen a las interpretaciones del mundo que cada uno está empleando para leer su entorno. Por otro lado la posibilidad de hacerse preguntas acerca de aspectos de esa realidad que se está interpretando y pensar posibilidades o alternativas de acción en esos escenarios.

En relación con este segundo proceso aparece la necesidad de ampliar el repertorio de preguntas que cada uno instala sobre el propio quehacer. Y es allí donde los conocimientos que la investigación proporciona pueden resultar un aporte para ampliar la mirada y sostener otros modos posibles de acción.

Para promover la formación tal como fue definida hasta aquí e investigar acerca de ella en el marco del proyecto de investigación – acción mencionado, se diseñó e implementó el **dispositivo de formación “VERSE: para enseñar a comprender y a relatar una experiencia”** en 2011 con dos grupos de docentes de Jardines de Infantes que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social, en provincia de Bs. As, Argentina.

En el presente trabajo se analizan dos encuentros que formaron parte del taller grupal de formación para mostrar la modalidad de presentación de conocimiento que tomó el dispositivo y parte del proceso que las docentes llevaron a cabo. Interesó particularmente este aspecto que resulta una alternativa a la transmisión de información realizada de modos más tradicionales.

Metodología

Dispositivo de formación

La instancia individual se basa en la “clínica de la actividad”, técnica desarrollada por Clot (2007) que conlleva la visualización por cada uno de los participantes de una clase propia filmada en video y el posterior análisis de esa clase observada que se lleva cada participante transcripta.

La instancia grupal acompaña y complementa la individual y se realiza en paralelo. Consiste en un grupo de reflexión quincenal de una hora y media en el que:

-Se observan en video y se analizan clases a cargo de otros docentes.

-Se realizan actividades de entrenamiento metacognitivo para desarrollar la habilidad de explicitar los propios procesos psicológicos que se ponen en juego cuando se llevan a cabo las actividades. -

-Se realizan actividades de role- play para experimentar nuevas técnicas y anticipar y discutir posibles dificultades.

Recolección y análisis

Participaron voluntariamente del dispositivo 6 docentes y 2 directivos de un Jardín de Infantes situado en una zona urbano – marginadas de la Provincia de Buenos Aires.

Se grabaron y transcribieron en detalle los 7 encuentros grupales de formación de los que se seleccionaron únicamente 2, en los que se empleó una estrategia que nos interesa focalizar: se trata de instalar a los docentes en el rol de alumnos, para que experimenten lo mismo que sus alumnos experimentan, y desde allí lo comprendan y puedan construir estrategias para acompañar ese proceso.

Para su análisis se combinó el análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2010) con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

Resultados y discusión

Se resumen las características que toma la presentación del conocimiento en el transcurso de los dos talleres seleccionados:

1) Se parte de un proceso real, un hacer, que las participantes llevan a cabo allí, que es isomórfico con el proceso que se espera lleven a cabo los niños durante la actividad.

La consigna en el encuentro 3 que se focaliza en los relatos de experiencias personales consiste en que las participantes relaten una experiencia. En el encuentro 5 deben escuchar la lectura de un cuento que realizara la formadora. En ambos casos se trata de llevar a cabo el mismo proceso que se espera de los niños durante esas actividades.

2) La formadora diseña una actividad isomórfica a la realizada por las docentes con los niños, en la cual coloca a las docentes en el lugar o rol del niño y ocupa ella el lugar de las docentes. Como tal ubicada, explicita sus procesos. Al hacerlo modela la tarea metacognitiva de las docentes. Por ejemplo: *“C -(Luego de haber leído el cuento a las docentes) Entonces yo puedo empezar a leer esto así nomás, pero no es lo mismo si yo introduzco el cuento. Porque yo aca pensé “el cuento habla de la ficción”, voy a hablar de qué es la ficción antes de leerlo, así se forman ciertas expectativas de lo que van a escuchar y eso les va a ayudar a comprender. Igual les pasa a los nenes.”*

3) Por otra parte, el referir a actividades que se están realizando en el mismo momento con las maestras, le otorga un anclaje fuerte a la explicación de conceptos complejos, que resulta, pues, fácil de comprender.

“M (renarrando el cuento leído)- Decidió bajar a hacerse...”

C - ¿Cómo sabés que decidió bajar? Porque no dice "decidió bajar": ¿qué dice?

M - Decidió hacerse hombre.

C - *"Decidió hacerse hombre" pero miren el procedimiento que están haciendo ustedes, porque dice, dice "iré allá, dijo la alta voz, entre ellos veré mejor lo que sucede" (lee). O sea, no dice que "voy a bajar, ni dice decidió hacerse hombre; dice "iré allá".*

M - *Claro, pasa que uno supone que si es dios, está arriba.*

C - *Eso que estas diciendo "uno supone" se llama hacer una inferencia y lo hacemos todo el tiempo para comprender un cuento.*

En este fragmento la formadora pone en visibilidad los procesos que llevan a cabo las docentes para comprender el cuento, los identifica, los organiza y les "pone nombre".

4) Las dificultades que surgen en la actividad que se propone a las docentes permiten ejemplificar las posibles dificultades que pueden enfrentar los niños. Algunas de estas dificultades surgen de modo espontáneo:

La formadora había leído el cuento de modo tradicional.

M - *Igual cuando lees y yo escucho, se me va la mente para otro lado.*

C - *Osea, vos te distraés, y entonces no retenés lo que pasa. Bien. Ahora, podemos hacer un experimento ¿qué pasa si yo por ejemplo hago esto?, decime si te distraés igual, porque a muchos nenes les puede pasar lo mismo.*

La formadora lee el cuento formulando preguntas con un estilo dialógico y se compara ambas formas de lectura para ver si la docente se distrajo menos con la segunda forma de lectura.

C - *¿Porque lo habré leído así? ¿Qué querré que pensemos?*

5)- Se explicita la intencionalidad pedagógica y la finalidad que se persigue con cada actividad. Todo el dispositivo es puesto en transparencia. Esto se realiza de dos formas: Como en el fragmento anterior, volviendo sobre la actividad realizada de modo recursivo, como se hace en la última pregunta. O también anticipando la lo que se va a hacer y con qué finalidad como en este otro ejemplo:

"Traje un cuento para leerles, pero lo voy a leer de maneras distintas. Vamos a hacer varias cosas con este cuento el día de hoy ... (las enumera) para pensar entre todos acerca de lo que significa comprender un cuento y qué tipo de trabajo se puede hacer."

6- En este ejercicio de explicitación de la finalidad de las actividades que se proponen a los docentes, aparecen también explícitos los valores de la formadora y la relatividad del conocimiento que presenta. Es decir, este conocimiento es presentado como un producto de la elaboración teórica, como una posible elaboración más entre otras, que la formadora estaría seleccionando.

“C- De los montones de personas que han estudiado qué usos se les pueden dar a los cuentos en el aula, se ha puesto el foco en diferentes aspectos. Pero el que a mí particularmente me va a interesar en función de desarrollar el lenguaje de los chicos y su capacidad de narrativa es pensar el cuento no como algo que empieza y termina, y se acabó, se cierra y chau, sino como un motor para contar experiencias personales, para relacionar con la propia vida, para pensar, para ahondar en el significado que tiene el cuento. O sea, que el cuento sea como un principio de toda una tarea intelectual compleja.”

7) Los momentos de análisis, de metacognición y de acción -de realización de actividades - se alternan espiraladamente dando lugar a la posibilidad de reflexión como vuelta sobre la propia acción bajo dos formas posibles: la metacognición o el análisis. En ambas instancias de reflexión la formadora aporta conceptos que funcionan como herramientas heurísticas para poder comprender y dar cuenta de la situación sobre la que se reflexiona.

En el encuentro sobre relatos se parte de la acción de relatar una experiencia (realización de una actividad), se intentan explicitar luego los procesos que fueron puestos en juego al realizar esa actividad (metacognición), luego se los compara con los procesos que realizan los niños (análisis). Tanto en la segundo como en la tercer instancia se ponen a jugar conceptos teóricos que la formadora aporta para ayudar a “nombrar” aquello que las docentes van pudiendo visualizar del propio proceso y de lo que implica este proceso para los niños.

Este conocimiento teórico permite a cada docente ampliar la fundamentación acerca de su quehacer (el por qué) y de las estrategias puestas en juego, tanto para modificar aquellas que no parecen promover el proceso esperado, como para sostener las que sí funcionarían en cada caso particular. En este caso habría dos tipos de conocimiento, uno más conceptual que permite comprender y nombrar los procesos y otro más procedural que implica la incorporación de la metodología de autoobservarse para intentar comprender la demanda de la tarea para el niño y poder proporcionar el andamiaje necesario.

8) Las preguntas que se formulan son reales, es decir no tienen una respuesta que se pueda anticipar y cada participante las responde desde la propia experiencia. En este sentido se trata de situaciones que se alejan de cierta ficción que es propia de lo pedagógico en muchos casos. Por ejemplo: *“¿Cómo seleccionaste esa experiencia para relatar?, ¿Porqué contaste esa y no otra?”*

9) Se proponen actividades que permiten a las participantes explicitar su posicionamiento emocional e ideológico en relación con la actividad en cuestión y los procesos que llevan a cabo

los niños. Al explicitarlos se produce una toma de conciencia por parte de las maestras de aspectos que en general se muestran opacos para el propio actor en las prácticas docentes.

“M-Me doy cuenta de que yo no lo hago así porque me da fiaca. Ni tampoco pensé que fuera tan importante darles la oportunidad de hablar.”

El conocimiento que se pone en juego aquí no es tanto conceptual, sino más bien un saber hacer, las docentes pueden a través de esta actividad incorporar un nuevo modo de vincularse con su tarea instalando una serie de preguntas acerca del para qué de su quehacer, se trata de un trabajo sobre el propio enfoque epistemológico y ético personal. En términos teóricos se estaría contribuyendo con la explicitación de los esquemas de percepción valoración y acción que constituyen los modelos mentales de cada docente (Jones, et. al., 2011).

10- Las estrategias que se espera que las docentes empleen para andamiar el desarrollo infantil no se presentan, pues, como una norma o como una serie de consejos, sino que tiene lugar una argumentación en el sentido de un intento por parte de la formadora de mostrar a las docentes los efectos del empleo de ciertas estrategias, haciendo que las mismas se experimenten, en lugar de enunciarlas. Las estrategias, toman aquí el sentido de herramientas de acción, de alternativas posibles que deben ser evaluadas a la luz de sus efectos pragmáticos, es decir de su capacidad para favorecer determinados procesos en los niños en cada contexto concreto.

Reflexiones finales

Nuestra hipótesis general es que esta modalidad que asume la presentación del conocimiento que hemos intentado caracterizar lo acerca a las docentes en varios sentidos. En primer lugar, al proponerse situaciones reales que las maestras son invitadas a transitar desde el lugar de los niños, produce un dislocamiento que ilumina el objeto observado desde otro ángulo diferente del habitual. Por otra parte, el conocimiento toma el sentido de una serie de categorías que permiten instalar preguntas sobre la propia acción en el aula y cómo la misma es experimentada desde el lugar de los niños. Es decir que el conocimiento declarativo apuntala en cierta medida el conocimiento procedural, se trata de un saber que alimenta un saber hacer, y no es ya experimentado como algo externo. Se trata en términos de Edwards (1997) de conocimiento significativo, que interpela al sujeto y puede ser, como tal apropiado por este.

Por otro lado, el saber no se concentra solamente en la formadora, sino que todos los docentes son reconocidos como portadores de capacidades experiencias y conocimientos válidos que se invita a compartir. El conocimiento que aportan las teorías se entrelaza con el saber de la experiencia de los docentes, sin colocarlo en un lugar subsidiario. El saber de la experiencia es alojado en el discurso erudito y reformulado por los conceptos teóricos que permiten ponerle

nombre a aspectos y procesos del quehacer y en muchos casos y visibilizarlos, reorganizarlos y complejizarlos. De tal modo lo teórico, lo práctico y lo técnico, usualmente disociados, quedan amalgamados. Nuestra hipótesis es que esta capacidad de alojar el discurso docente y entramarlo con el discurso teórico estaría colaborando desde la perspectiva psíquica para que el discurso teórico no sea rechazado o atacado por las docentes en sus diversas formas (evitación o ataque).

Referencias bibliográficas

- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As: Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: Evaluación y Análisis*. Bs. As: Novedades Educativas. Serie Formación de formadores.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell, E. (Ed.) *La escuela cotidiana*. Cap. 5 (págs. 145-172). México. Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores. No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P. & Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society* 16(1), 46.
- Manrique, M. S & Sanchez Abchi, V. (2015). Teacher's practices and mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Manrique, M. S. & Mazza, D. (2015). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Vol VII. IELES.
- Manrique, M. S. (2014). Relatos de experiencias personales en el Jardín de Infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Revista Panorama* 8(14), 20-32
- Manrique, M.S. y Borzone, A.M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Revista Educere*, 16 (53), 171-186.
- Manrique, M. S. (2013). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. Una práctica que se transforma. *Revista del IICE* 30, 163-182
- Souto, M. (2010): La investigación clínica en Ciencias de la Educación, *IICE*, año XVII, 29, 57-74.